

Was bedeuten Geschichte und Religion nach der Shoah? Paradoxien und Reflexivität in Bildungsprozessen Jugendlicher

Inowlocki, Lena

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Inowlocki, L. (2002). Was bedeuten Geschichte und Religion nach der Shoah? Paradoxien und Reflexivität in Bildungsprozessen Jugendlicher. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(2), 263-282.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279675>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Lena Inowlocki

Was bedeuten Geschichte und Religion nach der Shoah?

Paradoxien und Reflexivität in Bildungsprozessen Jugendlicher

Zusammenfassung:

Was Jugendlichen Geschichte, Tradition und Religion bedeuten, hängt mit materialen und symbolhaften Vermittlungsprozessen in ihren Familien zusammen und insbesondere damit, wie sie die gesellschaftliche Anerkennung einer religiösen Traditionspraxis sowie der Herkunft und Geschichte der eigenen Familie erfahren und biographisch bearbeiten. Ein hegemonialer Fremdeheitsdiskurs kann die Art und Weise der Auseinandersetzung mit Geschichte und Religion in Bildungsprozessen unter Druck setzen. Umso erstaunlicher ist, dass die biographische Arbeit Jugendlicher an dem, was „Geschichte“ und „Religion“ für sie selbst bedeuten, Universalisierungen beinhalten kann. Dies zeigen zum einen Untersuchungen zu Bildungsprozessen bei Jugendlichen aus islamischen Einwandererfamilien, die auf den Fremdeheitsdiskurs reagieren. Ausgehend von biographischen Interviews mit Familienmitgliedern ehemaliger Jewish Displaced Persons werden zum anderen einige Grundzüge der Bildungsprozesse junger Frauen in Bezug darauf, was Geschichte und Religion im Bewusstseinskontext der Shoah bedeuten, diskutiert. Die Paradoxien ihrer Lebens- und Bildungssituationen schließen nicht aus, dass es zu Universalisierungen kommen kann.

Abstract:

How young people make sense of history, tradition and religion relates to the material and symbolic ways of constituting cultural meaning in their families. Their work concerns biographical, at the same time, the social recognition of their family's history, place of origin, religious and traditional practice. A hegemonic discourse of strangeness can impose pressure on how history and religion acquire meaning in educational processes. It is therefore remarkable that under such circumstances the biographical work of young people concerning the meaning of history and religion can include universalizing processes. This has been shown in studies of young people in immigrant families from an Islamic background, in their reactions to the discourse of strangeness. From a study of three generations in families of former Jewish Displaced Persons, it is discussed in this article how young women make sense of history, religion and tradition, in the awareness context of the Shoah. As it turns out, the inherent paradoxes of their existential and educational situation do not exclude the possibility of universalizing processes.

1. Geschichte und Religion im Fremdeheitsdiskurs

Nach und nach, spätestens in den ersten Jahren der Grundschule wird Kindern bewusst, inwiefern ihre eigene Familie ein spezifisches Verhältnis zu „Geschichte“ und „Religion“ hat, eine besondere Erfahrungsweise, die damit zusammenhängt, ob die Traditionspraxis zu Hause, die (angedeuteten) Erzählungen der Eltern von „früher“ in möglicherweise grundsätzlicher Hinsicht von denen anderer Familien, die als Repräsentanten einer Allgemeinheit gelten können, differieren. Selbstverständlich setzen sich alle Kinder und Heranwachsende damit auseinander, was Geschichte und Religion bedeuten. Unterschiede scheinen aber darin zu liegen, inwiefern Differenz notwendigerweise bearbeitet werden muss. Dies liegt nicht nur darin begründet, zu einer Minderzahl zu gehören, sondern hängt vor allem mit dem hegemonialen Fremdeheitsdiskurs zusammen und inwiefern sich dieser in gesellschaftlicher und institutioneller Hinsicht wie selbstverständlich durchsetzt oder teilweise durchlässiger wird. Die Auseinandersetzung Jugendlicher in eingewanderten Familien mit Geschichte und Religion beinhaltet gleichzeitig ihre Reaktionen auf den fremdmachenden Diskurs. Wie ist unter dieser Bedingung überhaupt eine Herausbildung eigener Subjektivität und Universalisierung (Schütze 1987) möglich, muss die Konfrontation mit den Fremdzuschreibungen nicht einfach reaktiv dazu führen, dass „eigene“ Positionen zu den heißen Themen Geschichte und Religion starr festgehalten und abgeschottet werden?

Angenommene Gemeinsamkeiten in Bezug auf Geschichte und Religion wirken in allen Bevölkerungsgruppen gemeinschaftsbildend. Im hegemonialen Fremdeheitsdiskurs werden aber die kollektiven Identifikationen von Minderheiten als abweichende und als *bezeichnende* gesehen: Minderheiten werden durch Zuschreibungsprozesse mit „ihrer“ Geschichte, „ihrer“ Religion identifiziert. Die Konfessionalität mehrheitlicher Gruppen ist dagegen in säkularen Gesellschaften scheinbar unsichtbar geworden. Nationenbezogene Geschichtsauffassungen werden auf selbstverständliche Weise für allgemeingültig gehalten. So ist es beispielsweise zu erklären, dass im Alltagsverständnis und auch in der Geschichtsschreibung vieler europäischer Länder die Geschichte der jüdischen Bevölkerung nicht zur „eigenen“ oder nationalen gehört, sondern von dieser separiert wird. Insbesondere der Holocaust gilt als „jüdische“ Geschichte. Die gesellschaftliche Aussonderung der Juden ab den 30er Jahren wird dementsprechend auch nicht als Teil der eigenen Geschichte der europäischen Länder verstanden, weder im Alltagsverständnis noch ohne weiteres in der Geschichtsschreibung. Der niederländische Kulturwissenschaftler Ido de Haan zieht dieses Fazit aus historiographischen Untersuchungen¹ und schlägt vor, die Differenz von Perspektiven auf historische Ereignisse als Argumentationen für oder wider bestimmte Inhalte kollektiver Erinnerung zu verstehen. Im Unterschied zu einer hegemonialen Konsensusbildung hält er es dabei für erstrebenswert, dass die unterschiedlichen Bedeutungen, die kollektive Geschichte für verschiedene Gruppen innerhalb einer Gesellschaft haben kann, zum Ausdruck gebracht und gegenseitig zur Kenntnis genommen werden. (Dies sollte natürlich Äußerungen ausschließen, die Geschichte umschreiben oder leugnen.) Es wäre außerdem

wichtig, dass nicht nur für die Geschichte der eigenen sozialen Gruppe gesprochen oder argumentiert wird, sondern die Perspektiven Anderer eingenommen und vertreten werden. Eine solche Perspektivenübernahme kann es aber nicht auf der Basis tolerierter Fremdheit geben, wenn nicht gleichzeitig der Hegemonialdiskurs kritisch in Frage gestellt wird. Die Wahlerfolge von Rechtspopulisten zeigen, dass Gesellschaften sich darüber täuschen können, wie tolerant und offen sie wirklich sind.

Geschichte und Religion bilden umstrittene Bereiche kollektiver Identitäten. In Konfliktregionen wird die „eigene“ Geschichte gegen die der „Anderen“ ins Feld geführt. Über Behauptungen, sich gegen eine fremde Übermacht wehren zu müssen, werden einerseits geschichtliche Ereignisse für gegenwärtig erklärt². Dass ein Streit um geschichtliche Erinnerung auf zivile Weise ausgetragen wird, ist in einigen Ländern, insbesondere in Südafrika, andererseits mit zur Voraussetzung dafür geworden, demokratische Verhältnisse einzuleiten. Durch die Gegenüberstellung der gegensätzlichen Erfahrungsweisen kann überhaupt erst die jeweils andere Position zur Kenntnis genommen werden, als eine Grundlage späterer Anerkennungsprozesse. Verschärfend wirkt sich auf Konflikte aus, wenn religiöse Ansprüche auf Macht und Territorium vertreten werden. Aber selbst unter den gegenwärtig beinahe aussichtslosen Voraussetzungen arbeiten Lehrerinnen und Lehrer aus Israel und Palästina gemeinsam an Geschichtsbüchern³. Diese Auseinandersetzungen können politische Lösungen nicht ersetzen, sie sind aber eine wichtige Bedingung dafür, dass an Konfliktlösungen gearbeitet wird, die gesellschaftlich getragen werden. Dazu gehört, dass es ein Minimum an gemeinsamer oder zumindest gegenseitig nachvollziehbarer Erfahrungswirklichkeit gibt, das heißt, eine gewisse Vorstellung davon, was für die jeweils Anderen Geschichte, Religion, Tradition bedeuten können.

Kriegsähnliche Konflikte erschweren eine gegenseitige Nachvollziehbarkeit um ein Vielfaches. Auch in den relativ friedlichen westeuropäischen Ländern kommt es immer wieder zu starken Spannungen in Bezug auf die geschichtliche Erinnerung. Es wäre wichtig, herauszufinden, was zu den Bedingungen gehört, die Erfahrungswirklichkeit der eigenen sozialen Gruppe nicht für die einzig richtige, oder die einzig relevante zu halten und sich anderen Perspektiven zu öffnen.

Eine Fragestellung zu Bildungsprozessen betrifft dabei die Bedingungen, dass „eigene“ Geschichte und Religion nicht überhöht, sondern reflexiv bearbeitet wird. Überhöhung zeigt sich beispielsweise darin, wie sich Behauptungen einer „großen“ deutschen Geschichte, verknüpft mit der Annahme der eigenen persönlichen Bedeutsamkeit, diese zu „vollenden“, als intensivierende Motive rechtsextremen Engagements von Jugendlichen auswirken (Inowlocki 2000). Auch in militanten Sekten jeder Religion kann die Überhöhung des „eigenen“ Glaubens in Abschottung und Selbst-Ethnisierung münden. Gerade wegen der möglichen doktrinären Bestimmung von „Geschichte“ und „Religion“ ist es also wichtig zu verstehen, welche universalisierenden Verarbeitungsmechanismen es in Bildungsprozessen geben kann.

Neuere Untersuchungen zeigen, wie differenziert die Auseinandersetzung mit Religion und Herkunft in eingewanderten Familien aus islamischen Ländern verläuft. Es handelt sich in Familien eben nicht um ein starres Aufrechterhalten von Traditionspraxis und religiöser Auslegung, sondern im Gegenteil

um Transformationsprozesse, die reflexiv zur Lebenswelt am neuen Wohnort eingeleitet werden. Dabei wird auch Bezug auf christliche Feiertage und lokale Bräuche genommen, an denen zumindest die Kinder partizipieren sollen (Yalcin-Heckmann 1993). Insbesondere bei der jüngeren Generation zeigen sich reflexive Haltungen zur Herkunftskultur und biographische Arbeit an der Bewältigung diskrepanter Lebenswelten. Jugendliche, deren Familien in die Bundesrepublik eingewandert sind, setzen sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus und mit dem Holocaust auseinander, indem sie sich reflexiv zu ihrer eigenen Herkunftsgeschichte darauf beziehen (Georgi i.E.). Schülerinnen und Schüler aus eingewanderten Familien in verschiedenen EU-Ländern reagieren auf Fremdzuschreibungen des öffentlich herrschenden Diskurses, indem sie sich gegen diese verwahren und gleichzeitig ihre besondere Perspektive auf Multikulturalität, Religionsfreiheit und plurale Demokratie entwickeln (Mannitz 2002). Es zeigt sich das Anliegen Jugendlicher, die eigene gesellschaftliche Verortung zu begreifen und diese auch in Öffentlichkeiten einzubringen (Badawia 2002). Wie sich junge Männer in französischen und deutschen Vorstädten mit dem Islam identifizieren, beinhaltet einen Modus ihrer europäischen Subjektivierung (Tietze 2001). Eine Reihe von Untersuchungen thematisiert die islamische Religiosität junger Frauen und zeigt die Vielheit ihrer Lebensentwürfe und Bildungsmotivationen auf, beispielsweise in biographischen Fallanalysen von Studentinnen (Karakasoglu-Aydin 1998; Klinkhammer 2000). Die Veränderung traditioneller Geschlechterrollen wird in Bezug darauf beschrieben, wie Frauen die Organisation von Moscheen übernehmen (Jonker 1999). Analysen, wie islamisch-religiöse Frauen in Deutschland Haupt und Körper verhüllen, verweisen darauf, dass es sich um Elemente methodischer Lebensführung in einer reflexiven Moderne handeln kann (Nökel 2002).

Gleichwohl ist weiter zu klären, inwiefern es sich insbesondere dann, wenn Religion im Leben wichtig wird, noch um Formen reflexiver Verortung handelt. Mit anderen Worten: wie wird auf die Paradoxien reagiert, die eine stärkere Beschäftigung mit Religion beinhaltet, und zwar insbesondere für Frauen und Mädchen, die in Religionsgemeinschaften generell untergeordnet positioniert sind? Inwiefern können sie sich wirklich von einer kulturkonservativen Rollenzuweisung befreien? Damit ist keinesfalls nur der Islam gemeint, sondern jede Religion. In Bezug auf den Islam gestaltet sich eine Antwort auf diese Fragen aber besonders schwierig, weil der hegemoniale Fremdeheitsdiskurs sich ja insbesondere gegen den Islam richtet, der als Anti-Moderne konstruiert wird, gegenüber der sich Freiheit, Emanzipation und Selbstbestimmung als „westliche Errungenschaften“ ausnehmen. Durch einen angeblichen Fanatismus Jugendlicher und der Ikonisierung „gefährlich fremder“ Frauen wird Bedrohungsszenarien Nachdruck verliehen (Inowlocki 1998). Vor diesem umfassenden Horizont der Fremdzuschreibungen erhält jede Beschreibung eigener religiöser Traditionspraxis als individuell erwünschte, eigene Entscheidung und als persönlicher Bildungsprozess gleichzeitig auch den Charakter einer (impliziten) Argumentation gegen die Fremdzuschreibung. Es ist dann kompliziert, die biographische Arbeit an der persönlichen Bedeutung von Religion und Tradition von dieser Gegenargumentation zu differenzieren. Ohnehin ist unter dem Druck der Fremdzuschreibungen biographische Arbeit überhaupt erschwert, weil die Aus-

einandersetzung mit fremden Me-Bildern im Vordergrund steht und am dringlichsten erscheint. Der Druck äußert sich als Einengung der „Entwicklungsspielräume“ (King 2000) in der Jugendzeit, kollektive Identitäten auf sich zu beziehen und auszuprobieren, auf welche Weise sie passen könnten.

Beschreibungen der Beteiligten, warum ihnen Religion und Traditionspraxis so viel bedeuten, müssen also weiter auf die Begründungskontexte bezogen interpretiert werden, um Prozesse biographischer Arbeit und Bedingungen einer reflexiven Auseinandersetzung mit der „eigenen“ Religion zu verstehen. Dann könnte deutlich werden, dass es produktive Bearbeitungen von Traditionalität und Religion geben kann, die gerade eine Selbst-Ethnisierung und Abschottung verhindern. Es könnte weiterhin deutlich werden, dass biographische Arbeit ständige Übersetzungs- und Vermittlungsprozesse beinhaltet, zwischen der als Partikularisierung erfahrenen Fremdzuschreibung und der Universalisierung, die mit der eigenen Subjektkonstitution einhergeht. Es handelt sich allerdings um keine eindeutige Erfolgsgeschichte, es gibt, wie auch sonst, Fälle, in denen die biographische Arbeit ins Stocken gerät und nicht weiter entwickelt werden kann.

Auch die wissenschaftliche Arbeit an Fallanalysen kann unter dem Druck stehen, gegen den Fremdheitsdiskurs zu argumentieren und dafür möglichst gelungene Entwicklungen und positive Begriffe aufzubieten. Zu kritischen Fragestellungen gehört, auch Fälle des Scheiterns zu beschreiben und auf Paradoxien hinzuweisen, die nicht immer konstruktiv gelöst werden können.

2. Bildungsprozesse nach der Shoah

Wie Jugendliche aus eingewanderten Familien sich mit der gesellschaftlichen Bedeutung ihrer Herkunftsgeschichte auseinandersetzen und wie eine stärkere Zuwendung zu Religion und Traditionspraxis begründet wird, weist zwar einige Unterschiede, aber auch viele Ähnlichkeiten mit vergleichbaren Prozessen in jüdischen Familien ehemaliger DP's auf. Dies könnte mit allgemeinen Paradoxien religiösen Lernens sowie der Traditionsbildung von Minderheiten in westlichen Gesellschaften zusammen hängen. Vergleichende Überlegungen zu religiösen Bildungsprozessen sind möglich, ungeachtet der Eigenheiten oder Besonderheiten der islamischen und der jüdischen Religion und der jeweiligen Herkunft und Geschichte der Familien. Bei allen Unterschieden ist beiden Gruppen der Bevölkerung die Fremdheit gemeinsam, mit der sie betrachtet werden, im Alltagsverständnis, in Teilen der Öffentlichkeit und – ganz explizit im Fall islamischer Religionszugehörigkeit – auch der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Die Anstrengungen, die unternommen werden, Fremdheit zu mindern, zeigen, wie weit und tief diese geht. Für erste Beobachtungen zu den vergleichenden Überlegungen möchte ich im folgenden einige Paradoxien der Bildungsprozesse skizzieren, welche die Auseinandersetzung jüdischer Jugendlicher mit der Bedeutung von Religion und Geschichte kennzeichnen können.

Die Großeltern der Jugendlichen kamen nach 1945 aus Polen, nach ihrer Befreiung aus Konzentrationslagern oder aus dem Versteck. Sie kamen als Flüchtlinge, die versuchten, von der damaligen Zone der westlichen Bündnispartner aus Immigrationsvisa zu erlangen, für Nord- oder Lateinamerika, Australien, Palästina oder eines der westeuropäischen Länder. Die Alliierten waren zunächst unschlüssig, wie sie mit diesen Flüchtlingen verfahren sollten. Sie sammelten sie in Lagern, oftmals in verlassenen Kasernen oder vormaligen Konzentrationslagern, ab 1947 unter der Bezeichnung *Jewish Displaced Persons*, oder jüdische DP's.⁴ Von den etwa 150.000 jüdischen DP's wanderte die große Mehrzahl nach Übersee aus, einige wurden in westeuropäischen und skandinavischen Ländern aufgenommen. Der Rest der „übrig Gebliebenen“, so eine Eigenbeschreibung, blieb in der mittlerweile gegründeten Bundesrepublik. Von den ehemaligen jüdischen DP's habe ich Frauen interviewt, ihre Töchter und Enkelinnen, in drei der von DP's mitgegründeten Nachkriegsgemeinden, in Antwerpen, Amsterdam und in „Amstadt“⁵ im Westen der Bundesrepublik.

Meine Fragestellung richtete sich auf trans- und intergenerationale Prozesse der Veränderung von Traditionspraxis oder „*domestic religion*“ (Myerhoff 1978) im Bewusstseinskontext der Shoah. Wie war Traditionspraxis überhaupt möglich, nach der erlittenen Verfolgung, der Ermordung der eigenen Familie und der Auslöschung und Zerstörung osteuropäisch-jüdischer Lebenswelten? Die Frage stellte sich mir zunächst im jüdischen Viertel Antwerpens, das auf den ersten Blick wie ein traditionell-orthodoxes *Shtetl* anmutet. Die Lebensweisen, Strukturen und Institutionen dieser Gemeinde sind aber tatsächlich erst seit den späten 70er Jahren entstanden, als Teil einer neuen Orthodoxie, die – paradoxerweise – als hergebrachte erscheint. Genau besehen zeigte sich in vielen Familien das merkwürdige Phänomen, dass Jugendliche die religiösen Gesetze strenger auslegen und einhalten als ihre Eltern und Großeltern, mit weitreichenden Konsequenzen für die Lebensführung vieler Familien- und Gemeindeglieder.

Ausgangspunkt meiner Untersuchung von Familien ehemaliger jüdischer DP's waren zum einen psychoanalytische Fallanalysen zur transgenerationalen Traumatisierung, also zu den Auswirkungen der Verfolgungserfahrung auf die jüngeren Generationen, auch im Zusammenhang damit, dass darüber mit Kindern und Enkeln oftmals nicht gesprochen wird, weil dies einem Neuanfang oder auch nur dem Weiterleben entgegen stehen würde. Einen weiteren Ausgangspunkt bildeten Überlegungen dazu, welche Konsequenzen Migration – und insbesondere die von „Flüchtlingsmigranten“ (Giere 1993) aus einer zerstörten Lebenswelt – für die Lebensführung im allgemeinen und für eine traditionelle Lebensführung im Besonderen haben kann. Es wäre anzunehmen, dass sich nur wenig davon zurückfinden lässt und sich das meiste verliert, gerade auch wegen der schweren und belasteten Erinnerung an die ermordeten Familienangehörigen und an die zerstörte Lebenswelt. In einigen der Familien besteht dann auch die Sorge, wie viel sie überhaupt noch mit Jüdisch-Sein verbindet, wenn Religion schon keine Rolle mehr spielt. Allerdings ist das Thema der Entfernung von einer religiösen Lebensweise nicht neu. Es war charakteristisch für die Jugendzeit einiger Frauen der älteren Generation, dass sie die Entwürdigung, der Juden ausgesetzt waren, nicht mehr ertragen und als polnisch und

nicht-jüdisch angesehen werden wollten. Auch wenn dies damals keinen Konflikt mit ihren Familienangehörigen beinhaltete, ist die Erinnerung daran im Bewußheitskontext der Shoah schwer belastet, als eine Distanzierung von der eigenen Familie.

Die Untersuchung richtete sich auf biographische Interviews mit Frauen und Mädchen, da sie auf besondere Weise für Traditionspraxis und Tradierung zuständig sind. In den Fallanalysen⁶ zeigen sich folgende Paradoxien von Bildungsprozessen:

- a. eine stärkere Orientierung der jüngeren Generation auf Religionswissen, Traditionspraxis und Familiengeschichte im Verhältnis zu ihren Eltern und teilweise auch Großeltern;
- b. Bildungsformen bzw. Methoden des religiösen Lernens, die im Widerspruch zum aufgeklärten Selbstverständnis der Mädchen und auch ihrer Eltern stehen;
- c. die Bereitschaft gerade von Mädchen und Frauen, sich auf eine mit Tradition begründete Ungleichheit der Geschlechter einzulassen.

zu a: Zur stärkeren Orientierung an Religion

Gegenüber den 70er Jahren lässt sich weltweit ein stärkeres Interesse an Religion feststellen, gerade der jüngeren Generation, das im allgemeinen als eine Reaktion verstanden werden kann, sich auf lokale, gruppen- und familienspezifische sowie persönliche Weise zu globalen Veränderungsprozessen zu verhalten. Ein wichtiges Motiv scheint darin zu liegen, dass in Bezug auf Religion und deren soziale Praxis eine stärkere Einflussnahme Einzelner gegeben ist oder ihnen das zumindest so erscheint. Es handelt sich um eine Sphäre, die einerseits weniger hart und unerbittlich ist als die ökonomische und andererseits in persönlicher und sozialer Hinsicht verbindlicher als andere kulturelle Bereiche. Insofern ist es generell paradox, dass ein scheinbar der persönlichen Einflussnahme entzogenes symbolisches System wie Religion ausgerechnet als Bewährungsprobe individueller Entscheidung und Verpflichtung gelten kann; dies ist jedoch der Fall, gerade weil es Alternativen gibt und Religion nicht mehr kollektiv verbindlich ist. Die Dimension der Verbindlichkeit ist wirksam geblieben und hat sich in die Entscheidungs- und Handlungsspielräume von Individuen, Familien und Gruppen verlagert. Im einzelnen können aber die Gründe einer stärkeren Zuwendung zur Religion in sehr unterschiedlichen Erfahrungswirklichkeiten liegen. Im Fall der jüngeren Generation in den interviewten jüdischen Familien stellte es sich heraus, dass es oft zur Kompensation eines als Mangel empfundenen Nicht-Wissens gehörte, dass religiöser Unterricht und Religionspraxis wichtig wurden; so in Familien, für die Religion schon keine Rolle mehr spielte, oder in denen nach der Shoah ein Bruch mit Religion vollzogen wurde. Außerdem wird der religiöse Schulunterricht für Mädchen als Privileg verstanden, im Unterschied dazu haben ihre Mütter und Großmütter die Religionspraxis „nur“ habituell zu Hause erlernt.

Beispielsweise wollte eine fünfzehnjährige Schülerin aus Antwerpen auf eigenen Wunsch einige Jahre eine religiöse Internatsschule besuchen, um dort etwas zu lernen, was sie von zu Hause nicht kannte und wovon auf der liberalen jüdischen Schule, die sie besuchte, keine Rede war. Dies erscheint ihr auf ein-

mal als Mangel, als sie damit konfrontiert wird, dass ihr ein fünf Jahre jüngerer orthodox-religiöser Junge abspricht, „jüdisch“ zu sein; weil sie den Shabbat nicht halte, sondern fernsehe und autofahre und außerdem keinen langen Rock, sondern Jeans trage. Sie fühlt sich in ihrem Selbstverständnis getroffen und übersetzt den Druck, der über die Äußerung des Jungen von der stärker werdenden orthodoxen Gemeinschaft ausgeht, in eine eigene biographisch notwendige Verpflichtung, mehr über das Judentum wissen und erfahren zu wollen. Dafür besucht sie dann zwei Jahre lang ein religiöses Internat. In einem anderen Zusammenhang nimmt sie auch an Seminaren teil, in denen Überlebende des Holocaust erzählen. Ihre eigenen Großeltern sprechen wie in den meisten Familien Verfolgter nicht über das, was sie und ihre Angehörigen durchlitten haben. Die Erinnerung ist zu quälend und soll auch die Kinder und Enkel nicht belasten; diese suchen dann andere Wege, etwas zu erfahren.

In vielen religiös orientierten Familien soll sogar ausdrücklich nicht vom Leiden und der Ermordung der Familienangehörigen gesprochen werden. In einer Familie, die einerseits orthodox religiös, andererseits in beruflicher Hinsicht, allgemeiner Bildungsorientierung und Lebensstandard bürgerlich lebt, wird von der Frau der mittleren Generation ausdrücklich unterschieden zwischen dem Geschichtsunterricht ihrer Kinder, zu dem auch das Wissen über den Holocaust gehört, und dem spezifischen Wissen von der Verfolgung der älteren Familienangehörigen, das sie explizit von der Vermittlung ausschließt. An Stelle der Fokussierung auf das persönliche Erleiden bemühen sie und ihr Mann sich intensiv um ein positiv erfülltes, religiös orientiertes Familienleben.

Mit der gemeinsamen Orientierung auf Religion wird bewusst ein lebbares Leben geschaffen, als positiver Gegenentwurf zu der absoluten Negativität des Holocaust. Für die religiöse Orthodoxie stellt der Holocaust eine Herausforderung dar, auf die im Grunde nur paradoxal reagiert werden kann⁷. Eine Tendenz zeigt sich in religiöser Strenge, in einem immer größeren Katalog an Verböten und Geböten, die nach dem Holocaust den Menschen der Gegenwart daran hindern sollen, die ganze Welt zu zerstören (Ravitzky 2001). Diese religiöse Sinngebung reagiert auf das geschichtlich Geschehene und will dessen möglicher Wiederholbarkeit durch die Bindung der Menschen an das Gesetz vorbeugen. Gegen diese tief pessimistische Weltsicht werden gleichzeitig konstruktive Kräfte mobilisiert, des religiösen Lernens, der Lehrgespräche und der Gemeinschaft großer Familien. Die starke Bindungskraft der neuen Orthodoxie liegt auch in den dichten Familien- und Gemeinschaftsmilieus. In vorgegebenen Tages- und Festtagsabläufen und festgelegten Geschlechterordnungen entheben sie die Einzelnen in diesem Bereich ihres individuellen Entscheidungsdrucks. Dazu gehört auch, dass von der jüngeren Generation in den neuorthodoxen Enklaven zunehmend nur noch religiöse Ausbildungen und Berufe angestrebt werden. In diesen Formen von religiös inspiriertem Gemeinschaftsleben wird, in den Worten einer kritischen Interviewpartnerin, „der Holocaust scheinbar zum Verschwinden gebracht“.

zu b.: Methoden des religiösen Lernens

Eine andere Art von Paradoxie betrifft das Lernen selbst, das von vielen Frauen an den drei Orten der Untersuchung unabhängig voneinander, jedoch übereinstimmend als „Brainwash“ bezeichnet wird; in anderen Fällen sprechen sie von „indoktrinieren“. Damit sind zum einen Formen des Lernens gemeint, beispielsweise des Hebräisch-Lesens, die ausdrücklich als „altmodische“ dargestellt werden, durch die aber nach Ansicht einer anderen Interviewpartnerin der mittleren Generation die Kinder zum Lesen lernen würden, als durch moderne, sozusagen unverbindlichere. Das Besondere daran ist die „traditionelle“ Form der Vermittlung: Die Frau schickt ihren Sohn und ihre Tochter zum Hebräisch- und Religionsunterricht zu einem alten Lehrer-Ehepaar und schildert das Lernen dort, bei Honigkuchen und Tee, „wie früher in Polen“. Es fehle nur noch die Ziege vor dem Haus. Die verhaltene Komik ihrer Schilderung ist die Kehrseite der Tragik, dass sie die ausgelöschte Lebenswelt orthodoxer Juden in Polen und der Herkunftsgeschichte ihrer Familie nur aus Fragmenten persönlicher Erzählung und ansonsten aus literarischen Darstellungen kennt. Der resignierte, traurige Unterton ihrer imaginierten Erinnerung verweist auf den Abbruch der Vermittlung, auf die Zerstörung der Lebenswelt und die Unmöglichkeit, den Ort der Großeltern und der Kindheit und Jugend ihrer eigenen Eltern jemals kennen zu lernen; es gibt keinen solchen Ort mehr. Sie schicke ihre Kinder gegen deren Willen zum Unterricht, um sie zu „indoktrinieren“; sie sieht, so wird deutlich, keine andere Möglichkeit, ihnen Herkunft und Tradition der Familie gegenwärtig und bedeutungsvoll zu erhalten.

Zu den Paradoxien gehört also, dass eine Form des Religionsunterrichts gewählt, vertreten und unterstützt wird, die im Widerspruch zu der Offenheit der Kommunikation in der Familie steht; dass der intensive und extensive Religionsunterricht der jüngeren Generation von ihnen selbst bzw. von ihren Müttern als „Brainwash“ bezeichnet wird, als entgegengesetzt zu ihrem aufgeklärten Selbstverständnis, aber als notwendige eigene persönliche Verpflichtung, die jüdische Überlieferung nicht abbrechen zu lassen.

zu c.: mit Tradition begründete Ungleichheit der Geschlechter

Im Fall der Frauen und Mädchen erscheint es aus analytischer Perspektive besonders erklärungsbedürftig, dass sie sich einer Traditionspraxis verpflichten, die ihre Position und Aufgaben unterschiedlich zu denen von Männern und Jungen definiert, auch wenn aus religiös-feministischer Perspektive diskutiert wird, inwiefern es sich bei den weiblichen Positionen um minderwertige handelt oder eben gerade nicht. In jedem Fall geht es aber um die Übernahme von Vorschriften, Gesetzen und Verboten, und dazu kann man bereits fragen, ob dies nicht einem Selbstverständnis von Freiheit, Unabhängigkeit und Selbständigkeit entgegenstehe. Dies wird von der jüngeren Generation sogar weitaus weniger problematisiert als von ihren Müttern. Diese äußern sich zumindest ambivalent, in manchen Fällen auch offen kritisch über die Normativität der sozialen Erwartungen. Die Töchter, die im Unterschied zu ihren Müttern und Großmüttern Schulen besuchen, die neben dem regulären Unterricht auch jüdische Fächer unterrichten, die früher Jungen vorbehalten waren, verstehen dies als Privileg. Durch ihre Lernanstrengung sind sie in der Lage, zur Traditionspraxis

und zur religiösen Auslegung eine Begrifflichkeit zu entwickeln, die sie zu Expertinnen werden lässt. Gegenüber gewohnheitsgemäßen Begründungen, die ihren Großmüttern und Müttern gegeben wurden, warum man auf bestimmte Weise etwas zu tun habe, können sie argumentieren und Gründe anführen. Allerdings bedeutet dies auch insgesamt eine Umschichtung des religiösen Lernens in Richtung schulischer Gelehrsamkeit. Das heißt, dass religiöses Lernen einen Kompendiumcharakter aggregierter Wissensbestände erhält und erkenntnisgenerierende Verfahren einer Traditionspraxis, die im Generationsverhältnis erfahrbar wäre, nicht mehr zugänglich sind.

Es zeigt sich zudem, dass Mütter gerade in der Absicht, den Töchtern die eigene Ambivalenz und soziale Konflikte zu ersparen, sie paradoxerweise Schulen besuchen lassen, die religiöser sind als diejenigen, die sie selbst früher besuchten. Dieses Phänomen ist natürlich nur im sozialen Kontext einer stärker werdenden Orthodoxie zu verstehen, wie sie sich in einigen europäischen jüdischen Gemeinden, wie Antwerpen oder London, entwickelt hat. Aber auch im nicht-orthodoxen Kontext wird eine Art von Lösung eigener biographischer Konflikte und Ambivalenz darin gesucht, die eigenen Kinder in einer eindeutigeren Umgebung aufwachsen zu lassen. Einige der jungen Frauen haben beispielsweise in ihrer eigenen Kindheit bei christlichen Bekannten ihrer Eltern und Schulfreundinnen Weihnachten mitgefeiert. Das fanden sie einerseits sehr schön, andererseits wollen sie es später mit ihren eigenen Kindern nicht wiederholen.

Die Bedeutungen von „Geschichte“ und „Religion“ werden in den Familien im Verhältnis zueinander gestaltet, als Generationsarbeit⁸. Zu biographischen und intergenerationalen Prozessen der Auseinandersetzung mit Geschichte und Religion gehörte in einigen Familien vor allem die lebensweltliche Gestaltung einer traditionsverbundenen Lebensweise, in anderen Familien auch Formen der Aufrechterhaltung, der Bewahrung und der Veränderung von Religionswissen und -praxis. Für die in Antwerpen und in Amsterdam lebenden Familien spielten beide Gestaltungsformen eine gleichermaßen wichtige Rolle, insbesondere auch wegen deren Verknüpfung durch den Unterricht an orthodox-religiösen Schulen. Für die Familien in der nicht religiös-orthodox orientierten Amstadter Gemeinde standen Aspekte der lebensweltlichen Gestaltung im Vordergrund.

In Amstadt interviewte ich aber auch Ruth Landau, die im Unterschied zu der ganz überwiegenden Mehrheit der Gemeindemitglieder in einem orthodoxen Elternhaus aufgewachsen ist. In ihrer biographisch-narrativen Darstellung spricht sie über Bedingungen und soziale Folgen einer zunehmenden Orthodoxisierung innerhalb einiger europäischer jüdischer Gemeinden, einer Entwicklung, die sie durch ihre eigene orthodox-religiöse Sozialisation aus einer Binnenperspektive nachvollziehen kann, insgesamt aber kritisch beurteilt. Gleichzeitig spricht sie auch davon, dass diese Entwicklung auch damit zusammenhängt, dass die Vermittlung jüdischen Wissens in Westeuropa außerhalb der Neo-Orthodoxie schwierig bis unmöglich ist, weil sich traditionsbewahrende Milieus nach der Shoah nicht wieder entwickeln konnten und neuorthodoxe die Lücke füllen. Ebenso wie die anderen Interviewpartnerinnen beschäftigt sie die nicht erzählbare Geschichte ihrer Eltern, auch deren Herkunft aus Polen. Sie erzählt „Schlüsselerlebnisse“ ihrer Jugend, die auf pointierte Weise zeigen, wie

die traditionsorientierten Erwartungen an sie als Mädchen und junge Frau mit ihren eigenen Versuchen kollidierten, der Marginalität des Lebens ihrer Familie in Amstadt entgegenzuwirken, beispielsweise durch die Alltagsnormalität eines Disco-Besuchs. In den erzählten Episoden wird deutlich, wie sich die spezifische Situation ihrer Familie während ihrer Jugend in geschichtlicher und in religiöser Hinsicht in Aporien manifestiert hat, und wie sie reflexiv dazu reagierte.

3. Zur Frage der Reflexivität: Ein Fallbeispiel⁹

Ruth Landau wurde Anfang der 50er Jahre in Israel geboren. Ihre Eltern waren sich dort begegnet, nachdem sie sich beide nach der Befreiung aus Auschwitz um die Einwanderung nach Palästina bemüht hatten. In der zweiten Hälfte der 50er Jahre kamen Ruths Eltern aus gesundheitlichen und wirtschaftlichen Gründen mit ihr und den jüngeren Geschwistern in die Bundesrepublik. Sie erlebte ihre Kindheit und Jugend in Amstadt als eine „Israelin im Ausland“, die nur darauf wartete, wieder zurückgehen zu können. Ruths Familie unterschied sich durch ihre orthodoxe Religiosität von den anderen jüdischen Familien in Amstadt. Samstags blieb Ruth dem Schulunterricht fern (solange es diesen noch gab), sie hielt den Schabbat, indem sie nur zu Fuß ging und nicht telefonierte. Später, als sie während des Studiums in Israel lebte, hielt sie die Schabbat-Gesetze nicht mehr; deren Verpflichtungscharakter war sozusagen in einer größeren jüdischen Allgemeinheit aufgehoben, als sie wieder im Land ihrer Kindheit lebte. Hieran wird einerseits deutlich, wie auch die Untersuchungen zu islamischen Familien und Jugendlichen zeigen, dass Religionspraxis mit der Situation vor Ort verknüpft wird. Andererseits können bestimmte religiöse Gesetze identitätskonstitutiv wirksam werden und unabhängig vom lokalen Kontext als eigene persönliche Verbindlichkeit befolgt werden. So sagt Ruth Landau, dass sie schon immer koscher gegessen habe und auch keinen Grund sehe, damit aufzuhören. Aus einer religiösen Sichtweise ist diese individuelle Bestimmung von Verbindlichkeit natürlich unzulässig. Aus einer analytischen Sicht auf erfahrungsweltliche Deutungen erweist sich Religionspraxis immer als eine bestimmte Auswahl.

Die Kontextgebundenheit der Bedeutung von Religion und Geschichte in Ruth Landaus Familie während ihrer Kindheit und Jugend lässt sich an bestimmten Konfliktlinien zeigen, insbesondere in einer von ihr so genannten „Schlüsselszene“:

R.L.: Also ich hab nie, hm, das Judentum in Frage gestellt, ich hab nie aufgehört orthodox/bis ich nach Israel gegangen bin, dann war's mir plötzlich unwichtig, aber ich hab immer das gehalten und dann hab ich Dinge gemacht, die man natürlich nicht machen darf. Also im orthodoxen Selbstverständnis, das war mir schon klar. Also sich nicht mit Jungs treffen und so, das geht natürlich nicht.

L.I.: Aber das war auch nichts, was Deine Eltern ausdrücklich gesagt haben?

R.L.: Nein, aber wir hatten so eine Schlüsselszene, da war ich fünfzehn, und ich hatte eigentlich gar kein Interesse aber es hat mich ein junger Mann eingeladen in die Disco Sonntag Mittag. Ein Jude, aber/und dann hab ich zu meinen Eltern, und das war für mich so das rote Licht, und dann hab ich zu meinen Eltern gesagt, ich geh mit noch ner Freundin, auch ne Jüdin aus meiner Klasse, und diesem jungen Mann in die Disco. So. Und dann haben meine Eltern gesagt, gut, ((lauter:)) ich bin mit dem Mann allein in die Disco gegangen, ((leiser:)) aber gesagt haben sie gut, ich hab da rumtelefoniert, die wussten nicht dass die Freundin natürlich nicht mitkommt in die Disco, es war nachmittags um drei, in die Metro-Bar war das damals, dann haben/ja, dann haben sie gesagt, gut. Aber hinterher hat meine Mutter, und das hat in der Wohnung, in der Küche gehalten, hat meine Mutter zu meinem Vater gesagt, ((anklagend:)) dafür haben wir unser Kind großgezogen, in Deutschland, dass es sich rumschleppt, mit, Dings, und so, dann die ganze Litanei, und ich kam mir so vor, also ich will so sagen, wie ne Art Hure so etwa, und da denk ich mir, da war mir klar, eh, dass das nicht geht, und ich habe dann den Weg gewählt es nicht zu sagen. Also ich hab dann nicht gesagt, doch ich will, sondern ich hab dann, ich hatte auch kein Interesse an dem, ich wollte mit dem nur in die Disco gehen weil ich fand das halt spannend und so, und dann hab ich gesagt auf dem Nachhauseweg, ich weiß noch genau von der Disco, wir gehen hintenrum, bei mir in der Schule, in der Hoffnung dass mich irgendjemand sieht der in der Nähe wohnt, und dann am Montag früh haben dann alle gesagt, ja mit wem warst du denn, wer ist der tolle Typ, und damit war das für mich erledigt, weil dann war ich ,in', so etwa, dann hat ich auch so nen tollen Typ, der mich überhaupt nicht interessiert hat, hm, aber bei meinen Eltern wusste ich dass ich das/ also ich hab nicht gesagt dass ich das durchstehe, und ich hab das auch nie wieder versucht, also ich hab auch als ich mit dem Marcel befreundet war meinen Eltern nichts davon erzählt, es kam dann hintenrum raus, hm, weil ich diese Szene, weil ich gedacht hab, irgendwie, ich weiß nicht, es war ne Mischung dass ich mir das vielleicht ersparen wollte und ihnen das nicht antun wollte, diese ganze vertrackte Situation, halt dass die als Fromme so hier wohnen und so, es war wie schon alles sehr, bei uns konfliktbeladen, aber das weiß ich, diese eine Dings, wo meine Mutter am Sonntag Nachmittag, und da haben sie denn auch geguckt, dass ich um sechs nach Hause kam und so, und da hab ich mir gedacht, das mach ich nie wieder, und irgendwie haben sie mich/da hab ich das so offen gesagt, „also wie kann man nur“, meine Mutter hat wie gesagt auf meinen Vater eingeschrien, und der, weiß ich nicht, was der gesagt hat. Sie haben es mir nicht verboten, aber es war ne sehr unangenehme Situation und deswegen hab ich's nie wiederholt.

Der Disco-Besuch konnte nicht beiläufig geschehen, wie Ruth es sich erhofft hatte. Er wurde zum Testfall, an dem sich für ihre Eltern die entscheidende Frage stellte, ob ihre Anstrengung, die älteste Tochter orthodox zu erziehen, ausreichend und gut genug gewesen war, oder ob diese Erwartung zunichte gemacht werden sollte. Auf prinzipielle Weise wird damit auch das Nachkriegs-Leben der Familie in Frage gestellt. Für Ruth als 15jährige hat der Disco-Besuch die Bedeutung eines Grenzfalls, wie ihr schlagartig klar wird. Sie erkennt, dass es für sie eine Grenze zur Alltagsnormalität gibt, die sie nicht neu und partiell durchlässig definieren kann. Gleichzeitig verlieren ihre Eltern allerdings ihre Autorität; ab jetzt verheimlicht sie ihnen potentiellen Konfliktstoff und entwickelt eine „Doppelmoral“.

Mitte der 60er Jahre hat es wohl in vielen Familien Auseinandersetzungen und auch Konflikte über den Disco-Besuch insbesondere der Töchter gegeben. Der dramatische Konflikt in der Familie Landau ist dadurch gekennzeichnet, dass keine Auseinandersetzung mit der Tochter stattfindet, diese jedoch Zeugin

eines heftigen Konflikts zwischen den Eltern wird, den sie mit ihrer Ankündigung auslöst, am Sonntag Nachmittag in eine damals bei Jugendlichen beliebte Disco tanzen zu gehen. Während ihr bewusst war, dass die Verabredung mit dem Jungen gegen die orthodoxe Norm verstieß, war sie nicht darauf gefasst, dass ihre Mutter in der Küche laut klagend dem Vater vorwerfen würde, wozu es geführt habe, ihr Kind in Deutschland großzuziehen. Ruth wurde an Ort und Stelle klar, dass sie ihre Eltern nicht noch einmal damit konfrontieren könne, dass sie es nicht nur „spannend“, sondern auch normal und vertretbar fand, sich wie andere ihres Alters in die Disco zu verabreden. Jenseits eines Generationskonflikts, was sich gehört oder nicht, handelte es sich darum, ob dem Familienleben die Grundlage entzogen würde. Es ging, mit anderen Worten, nicht um eine elterliche Empörung, für alle Anstrengungen nur Undank zu ernten. Hier wurde der Sinn des Lebens von Ruths Familie und damit auch des Überlebens der Eltern in Frage gestellt. Besonders scheint Ruth dabei zu treffen, dass ihr Vater von ihrer Mutter beschuldigt wird, dafür verantwortlich zu sein, dass die Familie in Deutschland lebt. In Israel, so die implizite Annahme, wäre es im orthodoxen Milieu, in dem sie dort gelebt hätten, gar nicht erst zu einem Disco-Besuch gekommen. Die Problematik und der Verlust, außerhalb eines orthodoxen Milieus zu leben, kulminieren darin, auch noch ausgerechnet in Deutschland zu leben. Die Diskrepanz zwischen dem scheinbar banalen Anlass des Konflikts, einem Disco-Besuch, und dessen existenzieller, schicksalsentscheidender Bedeutung im Kontext des Lebens dieser Familie vor dem Horizont der Shoah hat komische und tragische Züge zugleich.

Ruth verstand unmittelbar szenisch, dass ihre Eltern nicht anders reagieren konnten, als einen tragischen Sinnzusammenhang zu sehen. Die latente komische Dimension der relativen Banalität des Anlasses wird erst retrospektiv in Ruths Erzählung manifest und stellt die für sie einzige Distanzierungsmöglichkeit in der Wahrnehmung dieses Konflikts dar.

Die indirekte Reaktion der Eltern, die sich in die Küche zurückziehen, basiert darauf, Normen nicht explizit anzusprechen. In einer traditionsorientierten Perspektive würden gerade explizit ausgesprochene Normen unwirksam, da sie sozusagen zur Diskussion gestellt werden, indem man sie expliziert. Normen müssen vielmehr implizit vorausgesetzt sein, ihre Signifikanz, also Wirksamkeit für das Handeln beweist sich durch Handlungen im Sinne normativer Überzeugung. Damit verbunden ist eine starke Erwartungshaltung, dass sich am Handeln der Kinder erweisen soll, dass die vermittelten Normen internalisiert und wirksam sind. Aus der Perspektive der Eltern hätte Ruth von vornherein wissen müssen, was sich gehört und was nicht; sie hätte dementsprechend gar nicht erst fragen müssen. Sie diskreditiert dabei weniger sich selbst als ihre Eltern, die sich ja dafür verantwortlich fühlen, ob ihre Tochter normenbewusst handelt. Ruth wusste oder ahnte zumindest, dass ihre Ankündigung nicht problemlos aufgenommen werden würde: ein orthodoxes Mädchen trifft sich nicht mit Jungen. Sie will sich aber nicht sozial isolieren, sie will ebenso „in“ sein wie ihre Mitschülerinnen und von ihnen nicht abgewertet werden. Darüber hinaus traut sie sich zu, dass sie weiß, wie es zu vereinbaren ist, orthodox zu sein und in die Disco zu gehen. Für ihre Eltern, die an einer solchen Flexibilisierung auf keinen Fall interessiert sind, hat sie jedoch bereits die Grenze

überschritten. Im Unterschied dazu, dass Ruth in ihrer Freizeit weitgehende Autonomie gegeben wird, steht hier die Grenze fest.

Was die Schule und später das Studium angeht, kann sie selbstständig entscheiden, welche Fächer sie wählt. Dies hängt nach ihrer eigenen Darstellung jedoch eher damit zusammen, dass ihre Eltern nicht in der Lage sind, ihr dabei zu helfen, und sich darauf verlassen, dass sie es selbst richtig macht. Das praktische Unvermögen ihrer Eltern äußert sich beispielsweise darin, dass sie während ihrer gesamten Schulzeit nur ein einziges Mal zu einer Besprechung mit den Lehrern kommen, und Ruth dann wünscht, sie hätten es nicht getan. Auf der positiven Seite gilt für sie von Seiten ihrer Eltern ein uneingeschränktes Bildungsideal. Sie nimmt an zusätzlich angebotenen Sprachkursen und Sportarten teil. Ihre Eltern organisieren für sie nach dem Schulunterricht, neben dem Religionsunterricht in der jüdischen Gemeinde, noch Einzelunterricht bei einer israelischen Lehrerin, um *Tanach*¹⁰ zu lernen. In Bezug auf das Studium spielt dann aber bei ihrer Berufsvorstellung eine entscheidende Rolle, welcher Beruf sich mit einer eigenen Familie vereinbaren lasse. Trotz offensichtlicher Qualifikation und Interessen entscheidet sie sich gegen eine wissenschaftliche Laufbahn. Die internalisierte orthodoxe Norm, dass das Studium einer Frau der Existenzsicherung dienen solle, ihre zentrale Aufgabe aber im Rahmen der späteren eigenen Familie liege, bleibt in der biographischen Konsequenz für Ruth unerkannt und daher unbestritten. Erst viele Jahre später wird ihr bewusst, dass in diesem Fall die internalisierte Norm ihre eigenen Entwicklungspotentiale beeinträchtigt hat. In sozialisationstheoretischer Hinsicht kann es sehr schwierig sein, reflexives biographisches Wissen zu entwickeln, wenn ein Abwägen von Argumenten, von Für und Wider ausbleibt und ein Verständnis für Strukturen und Regeln verhindert wird. Eine peer-group, die das normative Primat in Frage gestellt hätte, fehlte, weil es keine anderen Familien gab, die auf vergleichbare Weise orthodox in Amstadt lebten.

In der Szene nach der Ankündigung ihres Disco-Besuchs wird Ruth von der Verzweiflung, Enttäuschung und Wut ihrer Mutter getroffen, die sich in einer bitteren Anklage gegen den Vater richtet. Über das, was in dieser Szene passiert, kann zwar nicht gesprochen werden, weder über die normative Setzung von weiblicher Zurückhaltung gegenüber einem Experimentieren mit Sexualität in der Adoleszenz, noch über die Traumatisierung der Eltern durch die Shoah, auch nicht über die in jeder Hinsicht randständige Existenz der Familie in Amstadt, anstelle eines angemessenen Lebens in einem orthodoxen Milieu in Israel. Dennoch erfasst Ruth unmittelbar, dass die Anklage der Mutter, die der Vater hinnimmt, kein für sie geltendes Verdikt ist. Sie erkennt die Gebundenheit ihrer Eltern und kann sich gleichzeitig Entwicklungsmöglichkeiten offen halten. Dabei fällt ins Gewicht, dass sie wegen ihrer Eltern und gegen ihren Willen in Deutschland lebt. Sie versteht sich, wie sie sagt, als „Israelin im Ausland“. Ihr eigentliches Leben kann sie in Amstadt nicht leben, es wird auf die Zeit verschoben, wenn sie in der Lage sein wird, nach Israel zurückzugehen. In dieser Sache ist sie den Eltern gegenüber distanziert, sie kann sie dafür verantwortlich machen, ihr ein Leben, wie sie es gerne leben würde, vorzuenthalten. Aus dieser Perspektive heraus fühlt sie sich frei, sich gegen eine unverrückbare Norm weiblicher Zurückhaltung zu entscheiden und sich zuzutrauen,

dass sie selbst weiß, was sie tut. Ihre biographische Reflexivität setzt ein, weil sie am „falschen“ Ort ist, sich in jüdisch-religiöser Hinsicht in der Diaspora befindet und im Exil, was ihre Möglichkeiten eines Lebens unter Gleichaltrigen in Israel angeht.

So kann sie in einer anderen Szene, die sie direkt anschließend schildert, sozusagen ‚orthodoxer‘, d.h. prinzipieller auftreten als ihre Eltern, die die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten, als sie sechzehn Jahre alt ist. Sie weigert sich ein halbes Jahr lang, den Ausweis zu unterschreiben und wirft den Eltern vor, wie sie, „als KZ-Opfer“, die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen könnten. Dieser Konflikt wurde von Ruth als normative Infragestellung geführt, von ihren Eltern hingegen pragmatisch aufgefasst. Das heißt, dass sich ihre Eltern nicht auf eine grundsätzliche Diskussion einließen, sondern die Annahme der Staatsbürgerschaft als einen Akt der Realitätsbewältigung handhabten. Die prinzipiellen Aspekte der Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft zuzugeben, hätte für die Eltern bedeutet, dass sie schon resigniert und den Gedanken an eine baldige Rückkehr der Familie nach Israel aufgegeben hätten.

Die Gegenüberstellung der beiden Konflikte schließt Ruth wie folgt mit einer Ergebnissicherung ab:

R.L: Und das waren die zwei Konfliktpunkte und das haben wir dann irgendwie, konnten wir das nicht klären, besser gesagt, aber das hab ich ihnen immer vorgeworfen, also innerlich, dass sie, so fromm wie sie sind, eh, nicht hätten hier wohnen dürfen, denk ich mir. Und deswegen hab ich da auch für mich so ne Art Doppelmoral entwickelt, ich hab es zwar eingehalten das stand für mich nie in Frage, also das hat mir auch nie was ausgemacht, vielleicht war das auch so dass ich mich dadurch was Wichtigeres fand, dass ich eben was anderes bin oder so wie die anderen, weißt du, dadurch war das auch dass ich quasi hier bin ((5 Sek.)) hatte auch so positive Inhalte, würde ich im Nachhinein so sehen, ich hab mich nie, weil das einzige was ich denke was ich/was mir hier Religion sehr stark gegeben hat ist die Tatsache dass ich mich nie negativ definiert habe. Ich hab mich nie definiert als Opfer des Holocaust, sondern ich hab mich immer/am Anfang als Israelin obwohl ich im Grunde genommen .. sondern immer konnte ich mich so als Jüdin identifizieren und, hm, das haben meine Eltern auch nie so verborgen, also wir hatten nie so was, dass sie gesagt haben, sag nicht dass du jüdisch bist, oder so, oder dass ich gemerkt habe, dass es denen peinlich wäre, oder so, das könnt ich nicht sagen.

Die Grundkonflikte beider „Schlüsselszenen“ entstehen aus den Verflechtungen von Religion und Geschichte, von religiöser Normativität und dem Bewusstseinskontext der Shoah. Die Grundkonflikte weisen auf die prinzipielle Unmöglichkeit hin, überhaupt in Deutschland zu leben, außerhalb einer orthodoxen Gemeinschaft und nach der Shoah. Aus diesen Widersprüchlichkeiten entwickelt Ruth eine biographische Reflexivität, die sie als „Doppelmoral“ bezeichnet: Weil ihre Eltern als orthodoxe Juden nicht in der Bundesrepublik hätten leben dürfen, unterliege sie nicht den Selbst-Beschränkungen durch orthodoxe Verhaltensanweisungen, die sie von den Aktivitäten Gleichaltriger weitgehend ausschließen und zunehmend marginalisieren würden. Gleichzeitig kann sie sich in dieser Hinsicht von ihren Eltern als moralische Instanzen emanzipieren. Sie überschreitet also einerseits die Grenzen, die ihr in sozialer Hinsicht auferlegt werden, während sie andererseits bestimmte Überlieferungen und Kontinuitäten von Religion und Geschichte als biographisch konstitutiv begreift. Dazu gab

ihr, wie sie es selbst sieht, ihre orthodoxe Erziehung ein positives Bewusstsein jüdischer Geschichte, als ein Bewusstsein, in dem es zwar auch die Leidensgeschichte des Holocaust und die früherer Verfolgungen gibt, das sich aber insgesamt nicht aus Negativität heraus definiert, sondern aus der geschichtlichen Kontinuität des religiösen Judentums.

Den Begriff der „Doppelmoral“ gebraucht Ruth selbstkritisch, weil es ihr, selbst im biographischen Rückblick, als eigene Unfähigkeit erscheint, ihre Prinzipien von Offenheit und Ehrlichkeit nicht verwirklicht zu haben. Die „Doppelmoral“ entsteht für Ruth wie in einer Spiegelung der von ihr als moralisch in Frage gestellten Inkonsequenz ihrer Eltern, was das Leben der Familie außerhalb von Israel und zudem noch in Deutschland anbelangt. Sie macht sozusagen auch das eine und sagt das andere, wenn sie sich mit Jungen verabredet, dies aber gegenüber ihren Eltern verheimlicht (*„daß ich mir das vielleicht ersparen wollte und ihnen das nicht antun wollte“*), in einer Kombination aus Schutzbedürfnis sich selbst und ihren Eltern gegenüber und mit einer Selbständigkeit und Autonomie, die sie als Jugendliche bereits weitgehend entwickelt hat.

4. Vergleichende Überlegungen zur Bedeutung von Religion und Geschichte in der Minderheitensituation

Auch in Bezug auf islamische religiöse Bildungsprozesse wäre es sinnvoll zu fragen, wie sie im Zusammenhang der Migrationsgeschichte der Familie zu verstehen sind und wie Religion, Traditionspraxis und geschichtliche Erfahrungsdarstellung im intergenerationellen Kontext erscheinen. Durch die Untersuchung von Generationenverhältnissen könnte ein Korrektiv zum Befund der Individualisierung zum Vorschein kommen. Individualisierung – „nicht nur als Erweiterung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, sondern auch Verschärfung des individuellen Entscheidungszwangs“ (Pollack 1996, S. 63) – wurde in den eingangs genannten Untersuchungen als Motiv für die islamischen Religionsorientierungen der jüngeren Generation in der Einwanderungsgesellschaft konstatiert, explizit oder implizit als Gegenthese zum Vorurteil der kollektiven Vereinnahmung durch diese Religion. Bei der einseitigen Betonung der individualisierten Aspekte kann jedoch aus der Sicht geraten, dass es sich bei einer Zuwendung zur Religion auch um eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Familie und der sozialen Gruppe im Zuge der Migration handelt und dass daraus spezifische Paradoxien resultieren.

Dazu gehört, dass es durch religiösen Unterricht zu Retraditionalisierung und zum Entstehen einer neuen Orthodoxie kommen kann. Es stellen sich grundsätzliche Fragen nach den Bedingungen, dass eine Retraditionalisierung nicht nur der Kontinuitätswahrung dient, sondern auf doktrinäre Normen der Lebensführung hinausläuft. Zu den Bedingungen, die typischerweise die Dyna-

mik der Traditionalisierung vorantreiben, wie der religiöse Schulunterricht für Mädchen, die modernen Formen der Überzeugung zum Praktizieren, das Verhältnis der Generationen in der Familie im Hinblick auf Traditionalität gehört auf charakteristische Weise, dass dies jeweils argumentativ und diskursiv geschieht. Die unerzählbare Geschichte der älteren Generation jüdischer DP's, zu der es höchstens Andeutungen über ihr eigenes Elternhaus und über die Situationen der Verfolgung gibt, zudem die Unmöglichkeit, nach der Zerstörung der Lebenswelt am neuen Ort Traditionswissen als ein habituelles weiter zu geben, münden in ein Verdrängen narrativer und ein Dominieren diskursiver Kommunikation im Generationsverhältnis. Dies entspricht keinesfalls automatisch einem Traditionsabbruch, sondern kann, wie gezeigt wurde, gerade im Gegenteil eine Retraditionalisierung fördern.

Für die biographische Bedeutung von Traditionalität hat sich ebenfalls herausgestellt, daß diese durch argumentative („um-zu-“) Begründungen intensiviert wird. Ein Schlüsselbegriff für diese Dynamik der Intensivierung findet sich in der paradoxen Formulierung, es gehe darum, „die Wahl zu haben“, die häufig im Zusammenhang religiöser Orientierung gebraucht wird. Während „die Wahl haben“ einerseits biographische Offenheit, Handlungsinitiative und Handlungsalternativen beinhaltet, werden andererseits „um-zu“-Motive verstärkt wirksam: man hat die Wahl als Privileg, mit der einhergehenden Verpflichtung, das zu tun, wofür es zwingende Gründe gibt, als Modus eigener, persönlicher Verpflichtung.

Zu der erlebten Verpflichtung, sich mit etwas auseinander zu setzen, kann als Teil der Traditionsüberlieferung auch die eigene Familiengeschichte gehören. Im weiteren Sinne beinhaltet „Herkunftswissen“ sowohl Traditionswissen als auch Familiengeschichte. Die biographische Auseinandersetzung findet mit beidem statt, wenn dies auch nicht in jedem Fall bewusst geschieht. „Herkunftswissen“ wird auf besondere Weise für Minderheitsgruppen der Bevölkerung und im Zusammenhang von Migration wichtig, um die eigene Positionalität zu verstehen.

Trotz der besonderen Geschichte jeder Migrationsgruppe können strukturelle Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Gruppen bestehen, weil es um Formen sozialen, kulturellen und religiösen Wissens geht, die nicht tradiert werden können sondern neu erworben werden müssen. Dies unterscheidet sich von bereits institutionalisierten und allgemein anerkannten Tradierungsformen mehrheitlicher Gruppen. Auch in diesen werden Prozesse gesellschaftlicher Veränderung selbstverständlich durch Generationsarbeit bewältigt. Minderheiten werden aber gesellschaftlich mit „Herkunft“ und „Tradition“ identifiziert, und das kompliziert die Auseinandersetzung mit beidem.

Eine auf Religionsgemeinschaften gerichtete Außenperspektive hängt mit der Produktion von Fremdheit und – insbesondere wenn es um den Islam geht – mit Bedrohungsszenarien zusammen. In dieser Sichtweise wird Tradition mit Religion und diese mit Doktrin identifiziert. Dies geschieht aber auch durch diejenigen Repräsentanten einer Religion, die an einer Orthodoxierung interessiert sind. Dadurch kommt es zu politisierten Definitionen einer „ethnischen“ Herkunft und Zugehörigkeit, wie auch zu Selbst-Ethnisierungen des Zugehörigseins. Bei Ethnisierungen handelt es sich um politische Ansprüche oder Kate-

gorisierungen, die eine falsche Substantialisierung oder Essentialisierung behaupten und bewirken können. Gefördert wird eine Ethnisierung durch staatliche Minderheitenpolitik und Fremdeheitsdiskurs, beides kann auch eine Binnengruppendynamik in Richtung stärkerer Religiosität in Gang setzen. Eine entscheidende Rolle scheint zu spielen, welche Anteile des Herkunftswissen innerhalb einer Gruppe reflexiv ausgearbeitet werden können oder aber als Reaktion auf Ausgrenzung und dominante Fremdbilder abgeschottet und auch hypostasiert werden.

Im Fall der neuen Orthodoxie einiger jüdischer Nachkriegsgemeinden zeigt sich, dass sich die Auslöschung der osteuropäisch-jüdischen Lebenswelt über den Zeitraum mehrerer Generationen in einer Art Reaktionsbildung auswirken kann. Dabei ist es wichtig, dass sich keine der interviewten Frauen einfach darauf berief, „jüdisch“ zu sein, als einer ethnischen Definition ihres Zugehörig-Seins. Es setzten sich vielmehr alle – auf unterschiedliche Weise – damit auseinander, was ihre Herkunft für sie bedeutet und welche Konsequenzen sich daraus in biographischer und sozialer Hinsicht ergeben. Prozesse des Zugehörig-Seins sind weit- aus komplexer, als eine Engführung auf ‚ethnische‘ Zugehörigkeit nahe legt. Neben einer Kritik der Ethnisierung geht es aber auch darum, die Positionalität einer Gruppenzugehörigkeit dadurch zu verstehen, wie sich die Beteiligten in ihrer biographischen Arbeit, in Familien und über mehrere Generationen mit Geschichte, Religion und Tradition auseinandersetzen. Die Rekonstruktion von Bildungsprozessen als biographische und intergenerationale Perspektiven auf Geschichte und Religion ermöglicht eine Nachvollziehbarkeit der Positionalität unterschiedlicher Gruppen der Bevölkerung. Paradoxien, denen Bildungsprozesse unterliegen, schließen nicht aus, dass Reflexivität und universalisierende Vermittlungsarbeit entstehen kann. Dies zu verstehen und in gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten anzuerkennen, mit realen Konsequenzen, wäre eine Entwicklung in Richtung demokratischer Pluralität.

Anmerkungen

- 1 Ido de Haan (1997): *Na de ondergang. De herinnering aan de Jodenvervolging in Nederland 1945-1995*. Sdu Uitgevers, Den Haag
- 2 Nach der Einnahme der bosnischen Schutzzone Srebrenica soll der bosnisch-serbische General Ratko Mladic erklärt haben, „Rache an den Türken in dieser Gegend zu nehmen“; gemeint war damit der Aufstand der Serben 1804 gegen die damals herrschenden osmanischen Türken. (Ash, 2002)
- 3 In einem Projekt des Peace Research Institute Middle East (PRIME) arbeiten palästinensische und israelische Lehrer und Wissenschaftler an einem Geschichtsbuch, das die historischen und aktuellen Konflikte sowohl aus der „eigenen“ als auch der Sicht der „Anderen“ darstellen und zur Diskussion in den Schulklassen anregen soll.
- 4 Zur Geschichte der Jewish DP's, siehe u.a. die historische Darstellung von Wasserstein (1996), die sozialgeschichtliche von Giere (1993) und das Jahrbuch des Fritz-Bauer-Instituts (1997).
- 5 Wegen der kleinen Zahl von Familien ehemaliger DP's und einer daher möglicherweise fehlenden Anonymisierung wurde ein Pseudonym gewählt.
- 6 Die ausführlichen Fallanalysen finden sich in meiner Habilitationsschrift.

- 7 Dies reicht bis hin zu messianischen Interpretationen von Sekten, in denen „die göttliche Güte nicht nur die kosmische Realität, sondern auch die Sphäre der Geschichte umfasst“ (Ravitzky 2002, S. 171). In dieser Sichtweise ist der Holocaust keine unfassbare Katastrophe, sondern erscheint im Lichte kommender Ereignisse der Erlösung.
- 8 Die Entdeckung der Generationsarbeit verdanke ich der Tatsache, dass in den Interviewgesprächen von mir unerwartet Mütter und Großmütter, oder Mütter und Töchter anwesend waren, die der Bedeutung von Traditionalität und Jüdisch-Sein, in Geschichte und Familiengeschichte interaktiv Form bzw. Gestalt gaben.
- 9 Für die ausführliche Fallanalyse vgl. Inowlocki (2001), Kapitel 7.
- 10 Hebräisch, Akronym für Fünf Bücher Moses, Propheten, Richtersprüche

Literatur

- Ash, T. G.: Mesomnesie – Plädoyer für ein mittleres Erinnern. Transit 22. Frankfurt: verlag neue kritik 2002
- Badawia, T.: "Der dritte Stuhl": eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main [u.a.] : IKO – Verlag 2002
- Georgi, V. : Entlehene Erinnerung. Eine empirische Studie zur Bedeutung von NS-Geschichte und Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien. Hamburg: Hamburger Edition (im Druck)
- Gieryn, J.: Wir sind unterwegs, aber nicht in der Wüste: Erziehung und Kultur in den Jüdischen Displaced Persons-Lagern der amerikanischen Zone im Nachkriegsdeutschland 1945-1949, Diss. J.W. Goethe-Universität Frankfurt/M 1993
- de Haan, I.: Na de ondergang. De herinnering aan de Jodenvervolging in Nederland 1945-1995, Sdu Uitgevers, Den Haag 1997
- Inowlocki, L.: „Traditionalität als reflexiver Prozeß: Großmütter, Mütter und Töchter in jüdischen Displaced-Persons-Familien. Eine biographieanalytische und wissenssoziologische Untersuchung“. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Habilitationsschrift 2001 (Veröffentlichung im Philo-Verlag, 2003)
- Inowlocki, L.: Verlockender Erhebungs-Fundamentalismus. Zur Problemkonstruktion ‚türkische Jugendliche‘. Babylon 18. Frankfurt/M: Verlag neue kritik 1998
- Jahrbuch des Fritz Bauer Instituts (Hrsg.): Überlebt und Unterwegs. Jüdische Displaced Persons im Nachkriegsdeutschland. Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/M: Campus 1997
- Jonker, G.: Religiosität und Partizipation der zweiten Generation – Frauen in Berliner Moscheen. In: Der neue Islam der Frauen. Weibliche Lebenspraxis in der globalisierten Moderne, in: S. Nökel u.a. (Hrsg.), Bielefeld: Transcript Verlag 1999
- Karakasoglu-Aydin, Y.: „Kopftuch-Studentinnen“ türkischer Herkunft an deutschen Universitäten. Impliziter Islamismusvorwurf und Diskriminierungserfahrungen, in: H. Bielefeldt & W. Heitmeyer (Hrsg.): Politisierte Religion: Ursachen und Erscheinungsformen des modernen Fundamentalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998
- King, V./Müller, B. K. (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis: Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg im Breisgau, Lambertus 2000
- Klinkhammer, G. M.: Moderne Formen islamischer Lebensführung: eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türiinnen der zweiten Generation in Deutschland. Marburg: Diagonal-Verlag 2000
- Myerhoff, B.: Number Our Days, New York: Simon and Schuster 1978

- Nökel, S.: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam : zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken ; eine Fallstudie Bielefeld: Transcript 2002
- Mannitz, S.: Auffassungen von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und diskursive Assimilation. In: Schiffauer, W., G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität : Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster [u.a.]: Waxmann 2002
- Pollack, D.: Individualisierung statt Säkularisierung? Zur Diskussion eines neuen Paradigmas in der Religionssoziologie, in: Gabriel, Karl (Hrsg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität. Gütersloh: Kaiser 1996
- Ravitzky, A.: Holocaust und jüdisches orthodoxes Denken heute. Transit 22. Frankfurt: verlag neue kritik 2002
- Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, Dittmar, J. Mattheier (Hrsg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Vol. I. Berlin: Walter de Gruyter 1987
- Tietze, N.: Islamische Identitäten: Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg: Hamburger Edition 2001
- Wasserstein, B.: Vanishing Diaspora, London: Hamish Hamilton 1996
- Yalcin-Heckmann, L.: Are fireworks islamic? Towards an understanding of Turkish migrants and Islam in Germany. In: C. Stewart & R. Shaw (eds): Syncretism, anti-syncretism : the politics of religious synthesis. London [u.a.]: Routledge 1994